

Guzmán-Simón, Fernando & García-Jiménez, Eduardo (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE*, 21 (1), art. ME2. DOI: [10.7203/relieve.21.1.5147](https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147)

Revista ELección de Investigación
y EValuación Educativa



e-Journal of Educational Research,
Assessment and Evaluation

La evaluación de la alfabetización académica

Assessment of Academic Literacy

Guzmán-Simón, Fernando⁽¹⁾ ; García-Jiménez, Eduardo⁽¹⁾

(1) Universidad de Sevilla.

Resumen

La alfabetización académica se ha convertido en uno de los objetivos de la Educación Superior, donde la escritura se transforma en una herramienta de aprendizaje. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) gradúa los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes universitarios en relación a la alfabetización académica en los títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. La evaluación de la alfabetización académica se plantea como una comunidad de discurso donde el objeto y objetivo, las tareas, las modalidades, los criterios y los estándares de evaluación se centran en el proceso de la escritura epistémica en un contexto académico. Una evaluación para el aprendizaje y la implicación de los estudiantes en los procesos de retroalimentación y proalimentación facilitarían su inclusión en una comunidad de discurso académico. En este trabajo se revisa el concepto de alfabetización académica y las perspectivas de investigación que lo sustentan, se analiza la naturaleza de la escritura académica y se despliegan los elementos que conforman un proceso de evaluación para el aprendizaje de la alfabetización académica desde la perspectiva de las comunidades de discurso académico. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones para afrontar la formación de la alfabetización académica de los estudiantes en la Universidad actual.

Fecha de recepción
8 de Enero de 2015

Fecha de aprobación
20 de Marzo de 2015

Fecha de publicación
29 de Marzo de 2015

Palabras clave:

Evaluación para el aprendizaje, comunidad de discurso, alfabetización académica, educación superior

Abstract

Academic literacy has become one of the aims in Higher Education, where writing has turned into a learning tool. The Spanish Qualifications Framework for Higher Education (MECES) grades the expected learning outcomes in university students regarding academic literacy of official Bachelor, Masters and Doctorate degrees. The assessment of academic literacy is considered as a discourse community where the object and objective, the tasks, the practices, the criteria and assessment standards all center on the process of epistemic writing in an academic context. An assessment for learning and the involvement of students in the processes of feedback and feedforward enable their inclusion into an academic discourse community. In this paper, the concept of academic literacy is reexamined as well as the research perspectives that support it. In addition, the nature of academic writing is analyzed and the elements which form the assessment process, from the perspective of the academic discourse communities, are shown. Lastly, guidelines are offered for training students in academic literacy in today's university.

Reception Date
2015 January 8

Approval Date
2015 March 20

Publication Date:
2015 March 29

Keywords:

Assessment of learning, discourse community, academic literacy, Higher Education

En los últimos años se ha generalizado una preocupación entre los docentes universitarios en relación a la escasa formación de sus

alumnos cuando éstos ingresan en la Universidad. Dicha preocupación se ha centrado en las formas de lectura y escritura

Autor de contacto / Corresponding author

Fernando Guzmán-Simón. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología integradas. Calle Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla (España). Correo electrónico: fernandoguzman@us.es

que los nuevos alumnos han adquirido en los estudios de Secundaria (Granado, 2014). A esta situación inicial se ha de añadir la dificultad que entraña el desarrollo de la adquisición de la alfabetización académica al que han de adaptarse con el fin de tener éxito en sus estudios universitarios (Lea y Stierer, 2000).

La alfabetización académica se convierte así en uno de los objetivos fundamentales de la Educación Superior, donde la escritura ha de transformarse en una herramienta de aprendizaje (Björk et al., 2003; Carlino, 2005; Mateos et al., 2007). Con este fin, la escritura académica debe ser adquirida en un dominio específico de conocimiento y en una comunidad discursiva particular (Ivanič, 1998), donde se han de aprender códigos y convenciones de la producción de los distintos discursos escritos (Olson, 1994). Del mismo modo, la alfabetización académica asume un papel relevante en la formación de la Educación Superior como escritura crítica o epistémica, convirtiéndose en una herramienta de transformación del conocimiento (Bazerman, 1988; Boscolo & Mason, 2001). De este modo, la escritura crítica o epistémica en la Universidad tiene tanto un carácter de producto lingüístico o proceso cognitivo como un sentido de práctica situada en una comunidad (Lave & Wenger, 1991; Canagarajah, 2002; Zavala, 2011).

La alfabetización académica de los estudiantes es uno de los rasgos distintivos de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Superior (Lillis, 2003). De modo que cuando las materias de un plan de estudios promueven el desarrollo de dicha alfabetización se está contribuyendo a crear el ambiente de generación de conocimiento que es propio de los estudios universitarios (*High Level Group of the Modernisation of Higher Education*, 2013). En este sentido, la Universidad ha de dar respuesta al nuevo contexto social, tanto en su ampliación y diversificación en el acceso a la Educación Superior como a la formación permanente en los distintos ámbitos profesionales.

En los conocidos como *Dublin descriptors* (*Joint Quality Initiative Meeting*, 2004) se establece la base de buena parte de los marcos nacionales de cualificaciones profesionales. En particular, aquellos estudiantes que completen un nivel de Grado (*Bachelor*) deben ser capaces de “can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously” (*Dublin Descriptors*, 2004). En el caso de lo que en dichos descriptores se identifica como “Tercer ciclo” (Máster y Doctor), los estudiantes deberían “can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise” (*Dublin Descriptors*, 2004). La competencia de los estudiantes para comunicar con diferentes audiencias, más o menos especializadas según el nivel de cualificación, integra otras habilidades que se recogen en dichos descriptores, como la capacidad para comprender ideas o argumentos, resolver problemas, etc. De modo que esa competencia para comunicar al nivel establecido en dichos descriptores para cada cualificación sólo puede alcanzarse por los estudiantes en la medida en que éstos posean otras habilidades o capacidades de comprensión, análisis, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.

La traducción de dichos descriptores al *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES) establece que un estudiante con las cualificaciones propias de un nivel de Grado, en término de resultados de aprendizaje, debería: “e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio” (Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011: 87915). Las cualificaciones en el nivel de Máster, expresadas en resultados de aprendizaje esperados, supondrían que el estudiante debería: “e) saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de

la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan” (Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011: 87916). El último nivel del MECES corresponde al de Doctor. En este caso, se considera que aquellos que han alcanzado dicho nivel de cualificación profesional deberían: “f) haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos” (Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011: 87916). Como en el caso de los *Dublin descriptors*, las habilidades relacionadas con la capacidad para comunicar que recoge el MECES integran otras habilidades previas de los estudiantes, sin las que dicha comunicación no alcanzarían el nivel esperado en cada cualificación.

La elaboración de trabajos en forma de revisiones críticas, ensayos académicos, memorias, proyectos, portafolios y, especialmente, trabajos fin de estudios son ejemplos de tareas académicas demandadas a los estudiantes con el doble objetivo de favorecer y evaluar el logro de resultados de aprendizaje alineados con su alfabetización académica (Camps & Castelló, 2013). De hecho, algunas de esas tareas como los Trabajos Fin de Grado o Fin de Máster se han convertido en asignaturas con entidad propia dentro de los planes de estudio de Grado y de Máster que se imparten en las universidades españolas.

La calidad de los productos generados por los estudiantes, en respuesta a tales demandas, son además una evidencia fundamental en el proceso de re-acreditación de los títulos universitarios oficiales implantados en las universidades españolas. Así, en el documento *Criterios y directrices de evaluación para la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado*, aprobado por la Red Española de Agencias de Calidad de la Educación Superior (REACU), se recoge explícitamente que no se puede conseguir la

acreditación de un título si éste obtiene la calificación “no se alcanza” en el criterio 6. *Resultados de aprendizaje*. Dicho criterio se concreta en un estándar que establece que los “resultados de aprendizaje alcanzados por los titulados (...) se corresponden con el nivel del MECES de la titulación” (REACU, 2014:10). En los protocolos de evaluación elaborados por las agencias de evaluación para concretar dicho estándar, los trabajos fin de estudios junto al dossier de las asignaturas constituyen una evidencia fundamental que permite a los paneles de evaluadores externos valorar en qué grado los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes se adecúan al nivel del título establecido en el MECES.

La evaluación de un trabajo fin de estudios requiere establecer con claridad cuál es el estándar de alfabetización académica propio de un título de grado o de máster. Sin el conocimiento de dicho estándar sólo cabe esperar la discrecionalidad de los tribunales que valoran tales trabajos o de los paneles de expertos externos que emiten informes sobre la calidad de la implantación de un plan de estudios. Pero, lo que es más importante, sin dicho estándar el estudiante carece de puntos de referencia sobre el nivel de exigencia demandado y todos ellos –discentes, docentes y revisores externos– adolecen de orientaciones claras para la retroalimentación y la mejora. Como señalan Nicol y MacFarlane-Dick, una retroalimentación efectiva es aquella que “helps clarify what good performance is” (2006:206), lo que implica que tanto estudiantes como profesores compartan “goals, criteria and expected standards” (2006:206).

La definición de los criterios y estándares de evaluación, bien a través de descripciones en las guías docentes bien con ejemplos de trabajos fin de estudios que alcanzan diferentes niveles de alfabetización académica, se enfrenta al problema previo de delimitar qué se entiende por alfabetización académica. Para ello, hemos adoptado la definición de *alfabetización académica* que Paula Carlino ha revisado recientemente:

(...) proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (...). Conlleva dos objetivos (...): enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas (2013:370).

Este proceso de adquisición de la alfabetización es un requisito indispensable para el estudiante que necesita formar parte de una comunidad de práctica académica (Wenger, 1998; Lea, 2005) y construir una nueva identidad a través del discurso escrito (Ivanič, 1998). Este reto implica en los estudiantes cambios relacionados con la comprensión y la producción de textos académicos que posean los rasgos propios de una comunidad de práctica.

En este artículo hemos adoptado un enfoque en el que la evaluación de la alfabetización académica cumple una función formativa. Esta función formativa de la evaluación está próxima al concepto de evaluación para el aprendizaje (*assessment for learning*). Bajo dicho concepto nos referimos a un tipo de evaluación “que tiene como prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes” (Black et al., 2004:10). De acuerdo con esta definición, la función de la evaluación va más allá de apreciar el nivel de alfabetización académica de los estudiantes; trata de proporcionar la retroalimentación y la ayuda que éstos necesitan para autorregular dicho nivel de alfabetización, de acuerdo con los resultados de aprendizaje esperados en el plan de estudios que cursan. En términos de Wiliam, “la información que proporciona la evaluación [en una evaluación para el aprendizaje] debe ser instruccionalmente aprovechable (...) debe indicar algo más que

la diferencia entre el progreso actual y el progreso deseado (...)” y debe señalar también “qué tipo de actividades de enseñanza son las más aconsejables para mejorar las capacidades de los alumnos” (2011:11-12).

Alfabetización académica

La construcción de la identidad en el discurso académico

El proceso de incorporación de un estudiante a una comunidad académica implica el desarrollo de nuevas competencias de escritura y lectura que, en general, no pueden ser transferidas de aprendizajes previos a la Universidad (Castelló et al., 2012). La capacidad de dominar las formas de escritura y lectura en una disciplina concreta permitirá al alumno universitario incorporarse a una comunidad discursiva que le posibilitará escribir un texto que se adapte a las características propias de la Educación Superior (Alexander & Jetton, 2000; Hyland, 2005). En este sentido, el individuo asume una identidad propia en relación a una comunidad a través de sus relaciones e identificaciones intertextuales, la adhesión a determinados discursos de autoridades o la representación de la identidad del escritor a través de un discurso epistémico (Ivanič, 1998). Para obtener dicho proceso, se ha de asumir que la escritura académica debe estar presente en la Universidad como parte de los estudios de Grado y Posgrado.

Dos perspectivas investigadoras sobre la alfabetización académica

Numerosos autores han abordado cuestiones relacionadas con el origen del término *alfabetización académica* y su significado en el contexto universitario actual (Jones et al., 1999; Lea & Stierer, 2000; Wingate & Tribble, 2012; Carlino, 2013). A grandes rasgos, la alfabetización académica es abordada desde dos perspectivas distintas. La primera hace referencia al modelo basado en la teoría constructivista social y de género denominada como la “Lengua para fines académicos”. Puesta en práctica en numerosas instituciones educativas del Reino Unido, Estados Unidos

de América (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002) y Australia (Chalmers & Fuller, 1996; Radloff, 1998; Skillen et al., 1998), tiene como referente los trabajos de John Swales (1990) y Freedman y Medway (1994), y las revistas *English of Specific Purposes Journal* y *Journal of English for Academic Purposes*. Las investigaciones de Swales abordan el estudio de los distintos tipos de discurso académicos en relación a su género o tipología textual, la comunidad discursiva a la que pertenece y el contexto comunicativo en que se produce (Wingate & Tribble, 2012). En este sentido, éste autor bebe de las fuentes del análisis del discurso y la lingüística de corpus (Sinclair, 1991), el análisis de género (Halliday & Hasan, 1985) y la Lingüística Aplicada (Stubbs, 1996).

La segunda hace referencia al modelo “Alfabetización académica” desarrollado por diversos autores del Reino Unido y cuyo marco metodológico se encuentra en los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton, 1998; Street, 1984). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior presentan un reto educativo que ha de dar respuesta a estas necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, en un contexto en el que conviven diversos sistemas semióticos que, a su vez, requieren una alfabetización informacional, digital, mediática y académica (Lea & Stierer, 2000). Abordar esta última supone distinguir tres conceptos distintos descritos en varios estudios de Lea y Street (1998; 2006): un modelo de habilidades de estudio (*study skills model*), un modelo de socialización académica (*academic socialization model*) y, por último, un modelo de alfabetización académica (*academic literacies model*).

El primero de ellos hace referencia a las habilidades de los estudiantes para transferir sus conocimientos sobre la lectura y la escritura de un contexto a otro. Es decir, esta perspectiva analiza si el alumno es capaz de adaptarse a nuevos géneros escritores y trasladar a dichos modelos sus conocimientos previos. Es, por tanto, una capacidad

individual y cognitiva de la alfabetización del alumno.

Por otro lado, el concepto “socialización académica” aborda el proceso de aprendizaje de los géneros y los discursos prototípicos en una disciplina o campo de estudio concreto de los estudiantes. En este sentido, el estudiante debe aprender nuevas formas de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar en una disciplina concreta. Presumiblemente, este aprendizaje de las reglas del discurso académico es indispensable para que el alumno pueda tener éxito en sus estudios universitarios.

Por último, el concepto “alfabetización académica” incorpora a la “socialización académica” elementos relacionados tanto con la adquisición de dicha competencia como con el modelo de desarrollo curricular y las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución educativa, con el fin de dar respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos en un contexto. Es, por tanto, un proceso de alfabetización situada que requiere de estrategias de aprendizaje particulares y que no suele ser adquirida de forma natural por el hecho de estar en un contexto universitario concreto.

Este planteamiento supone interpretar la escritura como un fenómeno social que depende de un contexto (Lea & Stierer, 2000; Lillis, 2001) que posee una pluralidad de formas de alfabetización académica e incorpora elementos ajenos al nivel lingüístico. De este modo, los estudios de alfabetización académica asumen nuevas perspectivas de estudio como el análisis del discurso crítico (Fairclough, 1992; Canagarajah, 2002) y la conciencia del lenguaje crítico (Ivanič, 1998).

En esta investigación hemos optado por el modelo propuesto por Wingate y Tribble (2012), quien realiza una síntesis de los elementos que componen ambos modelos de escritura. Nuestra perspectiva de la alfabetización académica combina tanto el modelo de la “Lengua para fines específicos” como el modelo “Alfabetización académica”. De este modo, dicho proceso está abierto a todos los estudiantes universitarios cuyo aprendizaje se circunscribe a una disciplina o

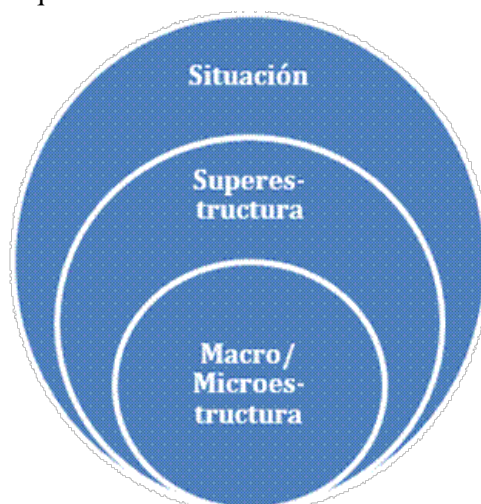
contexto específico. Al mismo tiempo, se desarrolla en los estudiantes una conciencia como comunidad discursiva entendida ésta como una práctica social (Lillis & Scott, 2007). La base de la instrucción comienza en la construcción de un discurso situado, e integra en estas habilidades escritoras el aprendizaje del individuo como un desarrollo cognitivo auténtico, a través del currículum de la Educación Superior.

La escritura académica

La definición de *género discursivo* ha sido descrita por Swales (1990) como un tipo de evento comunicativo, cuyas características comparten una misma finalidad comunicativa y presentan una secuencia discursiva prototípica con una alta variabilidad. No obstante, un género discursivo establece

determinadas características que deben ser observadas, tanto en su contenido como en su posición, forma y uso de una nomenclatura determinada. Estas características son los rasgos que posibilitan que un miembro experto perteneciente a una misma comunidad discursiva reconozca un texto como perteneciente a su propia comunidad. Por tanto, debemos subrayar cómo el discurso académico es definido tanto por su finalidad comunicativa o fin situado en un contexto (tarea del discurso), como por sus rasgos retóricos que caracterizan al texto (estructura, contenido, estilo y audiencia). Para que se dé la configuración de un género discursivo, éste ha de tener un conjunto de rasgos que le permitan ser reconocido por una comunidad de práctica.

Figura 1. Esquema de análisis del discurso académico situado



Con el fin de sistematizar la propuesta de la escritura académica (Swales, 1990) e integrar el concepto de alfabetización (Lea & Street, 1998), hemos propuesto una evaluación de los textos escritos universitarios a partir de los elementos que componen la siguiente tabla, donde se desagregan los tres niveles del análisis del discurso situado (Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983):

a) Contexto

- Relativos a la tarea.
- Relativos a la audiencia.

b) Superestructura (Aspectos formales del texto)

- Relativos a la estructura de redacción.
- Relativos al contenido del texto.

c) Macroestructura y microestructura (Estilo de escritura)

- Relativos a la coherencia
- Relativos a la cohesión
- Estructura sintáctica

Elección de los componentes oracionales.

Los géneros discursivos académicos quedan descritos y contextualizados en los distintos apartados, pues estas características

son recurrentes en diversas situaciones de aprendizaje en la Educación Superior. Esto permite que los elementos verbales que componen un discurso se conviertan en un modelo de referencia en la producción escrita académica. A partir de dicho modelo es configurado el horizonte de expectativas del lector de una misma comunidad de práctica (Camp & Castelló, 2013) que facilitará la lectura y reescritura académica.

El proceso de redacción del discurso académico (preparación, planificación, textualización y revisión) parte de los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987). Éstos son completados por el modelo de Grabe y Kaplan (1996) que incorpora la situación comunicativa de producción. Junto a las

citadas etapas de elaboración del discurso y los niveles de evaluación (situación, superestructura y macro/microestructura), hemos añadido en el cuadro 1 otra columna donde se incorporan los distintos elementos que se desarrollan en el proceso de alfabetización académica (Baynham, 2000). Dichos elementos (práctica, texto y habilidades) están relacionados con el desarrollo de un nivel de evaluación y una etapa de la escritura del discurso. La construcción de un discurso académico únicamente se puede realizar cuando se subordinan las habilidades escritoras y el género discursivo a la situación concreta de la tarea o práctica. Sin ella, el desarrollo de la alfabetización de los alumnos quedaría incompleta sin la práctica de la escritura.

Cuadro 1. Niveles de evaluación, etapas de escritura y elementos de alfabetización

NIVELES DE EVALUACIÓN	ETAPAS DE LA ELABORACIÓN DEL DISCURSO POR EL ESTUDIANTE	ELEMENTOS DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA (Baynham, 2000)
Situación	Preparación	Práctica
Superestructura	Planificación	Texto
Macroestructura	Textualización	Habilidades
Microestructura		
	Revisión	

Desde una perspectiva pragmática, la composición de un género discursivo académico implica procesos lingüísticos y no lingüísticos, adaptando el discurso escrito al medio de difusión, potenciales receptores y funcionalidad (Bazerman, 1994; Bazerman & Prior, 2004). Del mismo modo, el desarrollo de estos géneros discursivos tendrán como eje fundamental las tareas que los profesores proponen a sus alumnos (Horowitz, 1986; Gillet y Hammond, 2009) y que, en este caso particular, deberá incorporar la producción escrita de discursos académicos. Según Lillis (2003), las categorías del *modelo de habilidades de estudio* y la *socialización académica* implican la escritura de un discurso académico del tipo “decir el conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1987). En cambio, el discurso escrito que incorpora los elementos de la *alfabetización académica* advierte un carácter crítico donde se transforma el

conocimiento y, al mismo tiempo, transforma la identidad personal y social del estudiante (Curry & Lillis, 2003).

La evaluación de la alfabetización académica

Las comunidades de discurso académico

La evaluación de la alfabetización académica que proponemos aquí requiere poner en cuestión los roles tradicionalmente atribuidos a estudiantes y profesores en dicha actividad y poner en valor el papel del equipo de profesores y de los estudiantes en el proceso de evaluación. Así, por ejemplo, la formulación por parte de un profesor de los estándares de evaluación de un Trabajo fin de grado (lo que se considera una alfabetización acorde con los resultados esperados en ese nivel de cualificación) no garantiza que dichos estándares sean los únicos que se utilicen en la

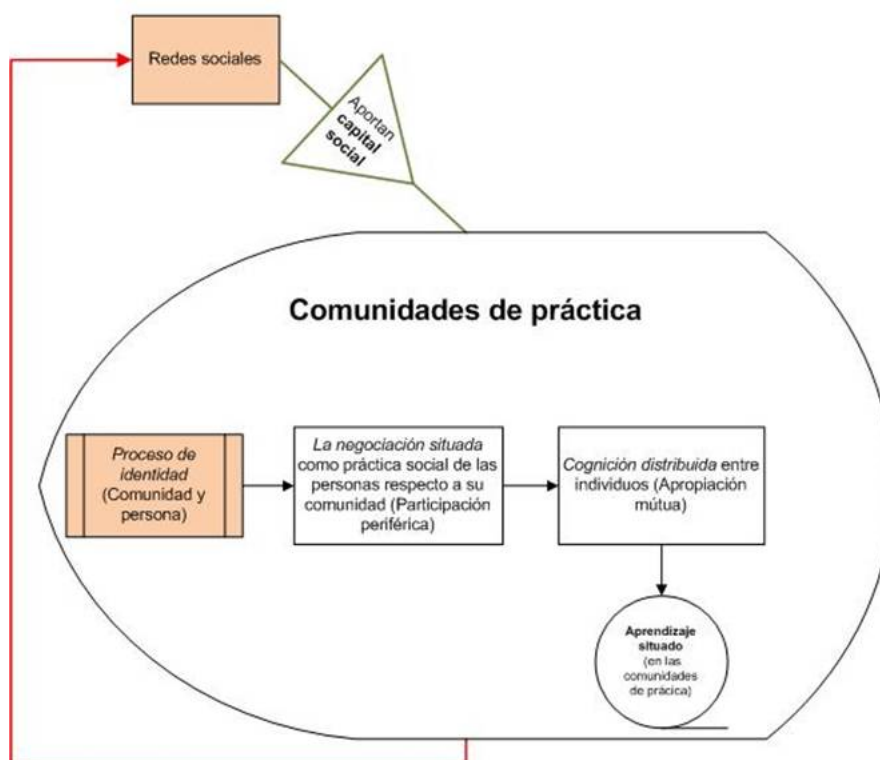
evaluación, que sean comprendidos por otros profesores o por los estudiantes ni que les sirvan de orientación. Desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje, es necesario que profesores y estudiantes compartan aspectos fundamentales del proceso de evaluación –como la delimitación de criterios y estándares o la retroalimentación– y que los estudiantes asuman cotas más elevadas de responsabilidad a través de la evaluación entre iguales o la autoevaluación.

Un modelo como el de la “comunidad de práctica cultivada” (*cultivated community of practice*) representa adecuadamente el tipo de relaciones que mejor favorecen el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje de la alfabetización académica. La idea de la existencia de comunidades de práctica en el ámbito universitario encuentra un referente inicial en el trabajo de Wenger que considera las comunidades de práctica como redes informales de relaciones que “ayudan a los estudiantes a desarrollar aquellas competencias específicas de una determinada actividad profesional y a tener una experiencia satisfactoria en el trabajo” (1998:47): enseñar a leer a un niño, realizar una auditoría

contable, redactar el pliego de condiciones de un proyecto, controlar la producción de una planta industrial, etc. Estas comunidades de práctica en el ámbito universitario estarían formadas por los docentes y los discentes que mantienen alguna relación entre ellos, hacen cosas juntos y comparten cierta perspectiva de cómo hay que hacerlas (*mutual engagement*); tienen igualmente una misma iniciativa como compartir información o retroalimentación sobre una materia concreta (*joint enterprise*); y, un repertorio de recursos compartidos que configuran uno o varios géneros discursivos en un área de conocimiento concreta (*shared repertoire*).

Las prácticas externas realizadas por los estudiantes serían un intento de acercar las comunidades de práctica a la Universidad y viceversa (véase Figura 2). En mayor o menor medida, los estudiantes forman parte de estas comunidades de práctica. En ellas el estudiante cede parte de su individualidad pero, a cambio, adquiere una identificación con una comunidad que le proporciona recursos para afrontar su proceso de aprendizaje dentro y fuera del ámbito universitario (*identity process*).

Figura 2. Comunidades de prácticas.



La “comunidad de discurso académico” es un tipo de comunidad de prácticas cultivada que busca desarrollar una perspectiva social de la escritura. En esta comunidad de discurso tiene lugar un verdadero proceso de alfabetización académica por el que sus miembros comparten una serie de convenciones relativas a los objetivos de comunicación (p.ej. comunicar los resultados de un estudio a un público especializado), el estilo de redacción o la estructura del discurso. (Brodkey, 1987; Bizzell, 1989; Harris, 1989; Nystrand, 1990). En particular, Swales define el concepto de “comunidad de discurso” como aquella comunidad que tiene un alto grado de consenso en sus objetivos, posee mecanismos de comunicación entre sus miembros con el fin de participar proporcionando información y retroalimentación, practica uno o más géneros discursivos para lograr sus objetivos comunicativos, desarrollan una retórica discursiva singular (léxico, sintaxis, etc.) y está compuesta por un número de miembros que poseen un conocimiento suficiente tanto en los contenidos como en su competencia discursiva (1990:24-27). En consecuencia, el concepto “comunidad de discurso académico” hace referencia a un contexto cultural concreto, donde se desarrollan numerosas normas y convenciones a partir de las diversas prácticas discursivas sociales e históricas de un grupo particular de personas en la Educación Superior (Ivani 1998).

El desarrollo de una comunidad de discurso académico requiere que se cumplan dos requisitos previos:

a) la guía docente o documento que recoja las tareas académicas que tienen que realizar los estudiantes y que van a ser objeto de evaluación (memorias de prácticas, revisiones críticas, cuadernos de laboratorio, trabajos fin de estudios, etc.) en una materia debería estar alineado de forma constructiva. Esto significa que todos los aspectos del programa (resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación) debe estar claramente interrelacionados y ser lógicamente consistentes (Price et al., 2012);

b) los criterios de evaluación que hacen referencia a los resultados de aprendizaje de dicha materia deben ser públicos (Price et al., 2012). Esta parrilla de resultados de aprendizaje alineada con criterios de evaluación no garantiza, como reconocen Price et al. (2012), su comprensión por parte de los estudiantes ni siquiera crea un conjunto de estándares de evaluación comunes para los propios profesores, a menos que unos y otros compartan activamente dichos estándares. Esto último requeriría partir de un modelo en el que pudiera trabajarse incluso con estándares de evaluación que no están explícitos como el de las comunidades de discurso académico.

La creación de comunidades de discurso académico es una cuestión importante en la medida en que dichas comunidades están en la base de las decisiones que es necesario adoptar en el desarrollo de un proceso de evaluación para el aprendizaje. Estas decisiones implican delimitar el objeto de evaluación, la modalidad o modalidades bajo la que va a llevarse a cabo la evaluación, los criterios y estándares de evaluación, los procedimientos de evaluación, las prácticas de retroalimentación y proalimentación y, si fuera el caso, la puntuación de los resultados de aprendizaje logrados.

Un proceso de evaluación de la alfabetización verdaderamente participativo implicaría el desarrollo de un grupo de actuaciones: de una parte, las vinculadas con el equipo de profesores que comparte la formación en un nivel educativo dado (grado, máster, doctor); y, de otra, las vinculadas con los estudiantes de dicho nivel. En un marco de alfabetización académica, los ciclos que conforman el trabajo de profesores y estudiantes y las relaciones que mantienen entre sí forman lo que conocemos como comunidad de discurso académico.

El primero de los ciclos, que hace referencia a los profesores, comienza con definición explícita de los criterios. Para ello, es necesario que se alineen los resultados de aprendizaje esperados, el diseño de evaluación y la identificación de los criterios de evaluación. Es el momento en que los

profesores deben discutir entre sí sobre los criterios de evaluación de modo que puedan transmitir a los estudiantes con claridad cuál es el nivel de alfabetización académica esperado en una materia o un nivel educativo dados. Fruto de dicha discusión y del consenso deberían resultar orientaciones para que los profesores valoren el trabajo de los alumnos, den calificaciones y ofrezcan retroalimentación o proalimentación a los estudiantes.

El segundo ciclo, referido a los estudiantes, implica la existencia previa de unos criterios de evaluación explícitos, resultado del trabajo previo de los profesores. A partir de dichos criterios, los estudiantes inician un proceso de

análisis y debate con los profesores y con otros estudiantes. A través de talleres y otras actividades similares, lleva a los estudiantes a implicarse activamente en la comprensión de su significado y del nivel de exigencia que los criterios comportan. Una vez que los estudiantes han completado las tareas propuestas y las han entregado, su implicación activa continúa durante la retroalimentación o proalimentación. Así, en función de la modalidad de evaluación utilizada (evaluación del profesor, autoevaluación o evaluación entre iguales), los estudiantes reciben información del profesor o la proporcionan a sus compañeros y tratan de utilizar para mejorar su alfabetización académica.

Figura 3. El proceso social-constructivista de evaluación:
Un sistema dinámico Rust, O'Donovan and Price (2005: 237)



Como puede verse en la figura 3, “cada ciclo informa al otro, de modo que continuamente emerge una comprensión común de la evaluación basada en un discurso

compartido entre estudiantes y profesores dentro una comunidad de prácticas dinámica” (Price et al., 2012:602). En este sentido puede decirse que una evaluación de la alfabetización, realizada siguiendo un modelo

de comunidad de discurso académica, se aplica a todas las etapas del proceso de evaluación e implica tanto a profesores como a estudiantes.

Objeto de evaluación

La evaluación de la alfabetización académica tiene como objeto el proceso por el que los estudiantes desarrollan una escritura epistémica a demanda de sus profesores o para cumplir un requerimiento académico. En dicho proceso se consideran las etapas preparación, planificación, textualización y revisión de la escritura. Estas etapas se analizan según los niveles de contexto, superestructura, macroestructura y microestructura (véase Cuadro 1).

También son objeto de evaluación las producciones escritas derivadas del proceso de escritura. En función del medio de evaluación elegido, las producciones escritas suelen adoptar la forma de memorias, cuadernos de prácticas, proyectos, informes, ensayos, recensiones críticas, publicaciones periódicas, trabajos fin de estudios o tesis doctorales.

Objetivos de la evaluación

Desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje, ésta persigue los siguientes objetivos:

- a. Determinar el grado de alfabetización académica alcanzado por los estudiantes.
- b. Promover la mejora de dicha alfabetización académica para lograr que los estudiantes desarrollen una escritura crítica o epistémica, en el sentido apuntado por Carlino (2013): formar a los estudiantes para escribir y leer como lo hacen los especialistas y enseñarles a leer y a escribir para que se apropien del conocimiento producido por esos especialistas.
- c. Favorecer la autorregulación del proceso de alfabetización académica, considerando su progresión en los diferentes niveles de formación universitaria.

Tareas de evaluación

Los resultados de aprendizaje esperados con relación a la alfabetización académica sólo

pueden ser evaluados cuando se concretan en forma de tareas de evaluación que el alumno debe completar por algún medio (un portafolio, un ensayo, un examen con preguntas de desarrollo, un trabajo fin de estudios, etc.). Así, los estudiantes deben completar tareas como redactar una memoria que recoja las experiencias de los estudiantes durante su período de prácticas en una institución que colabora con la universidad, elaborar un cuaderno de laboratorio que incluya diversas anotaciones (en forma de descripciones, resultados de mediciones, comprobación de hipótesis e interpretación de los resultados), diseñar un proyecto industrial para una planta de reciclaje, elaborar un trabajo fin de estudios (en un grado o en máster) o escribir un artículo de revista a partir de un estudio empírico en el marco de una tesis por compendio. En los ejemplos anteriores, los medios que permiten evaluar las tareas realizadas serían una memoria de prácticas, un proyecto, un cuaderno de laboratorio, un trabajo fin de estudios o un artículo.

En el marco de una evaluación para el aprendizaje es necesario que en el marco de la comunidad de discurso académico estudiantes y profesores mantengan un diálogo que permita clarificar qué tipos de aprendizaje tratan de promover las tareas de evaluación y cuáles son sus niveles de exigencia. Se trata de evitar que los estudiantes fracasen en el desarrollo de una tarea sencillamente porque no han entendido cuál era el tipo de demanda que se les realizaba. Ese diálogo, en el que los estudiantes analizan la información que les proporcionan los profesores sobre el sentido y la exigencia de una tarea, es lo que Orsmond et al. (2011) denominan una “retroalimentación anticipatoria”.

Un primer aprendizaje que los estudiantes pueden hacer está relacionado con el análisis de la estructura y el propósito de las tareas de evaluación. En este sentido, podría iniciarse a los estudiantes en la identificación de los aprendizajes que están embebidos en las tareas de evaluación que se les proponen (García-Jiménez et al. 2015: 122).

En ese diálogo sobre las tareas de evaluación hay que tener en cuenta la posible discrepancia que pueda existir entre las demandas de la tarea y las metas de los estudiantes con una relación a una asignatura en concreto o al conjunto de las enseñanzas que conducen a un título. Por ello, es importante que los estudiantes sean conscientes de qué tipo de orientación –hacia el rendimiento o hacia el aprendizaje– está detrás de sus metas (Shute, 2008). En el primer caso, con una orientación al rendimiento el estudiante estará más interesado en identificar qué aspectos de la tarea le ayudarán a obtener mejores resultados; en el segundo, con una orientación al aprendizaje es posible que el estudiante demande información sobre cómo mejorar sus habilidades lograr los aprendizajes asociados a la tarea (García-Jiménez et al., 2015).

En la evaluación de la alfabetización académica, las tareas de evaluación y los resultados de aprendizaje deben estar alineados. Así, es necesario que haya una correspondencia entre la complejidad de los resultados de aprendizaje que se tratan de evaluar y la propia dificultad de las tareas de evaluación. Incluso cuando se trata de tareas aparentemente complejas (como las asociadas a la elaboración de una tesis doctoral), no siempre conducen a aprendizajes propios de dicho nivel de cualificación profesional. En este sentido, las tareas de evaluación demandadas a los estudiantes deben ser coherentes con los resultados del aprendizaje esperados en una asignatura, en el conjunto de un programa formativo y en las actividades de aprendizaje que han realizado dichos estudiantes durante su formación.

De lo anterior se infiere que las tareas que hacen posible la evaluación de la alfabetización académica estén ordenadas en complejidad en función de los resultados de los aprendizajes esperados, definidos para un determinado nivel de cualificación profesional de acuerdo con el MECES. En un estudio realizado por Guzmán-Simón y García-Jiménez (2014) con una muestra de estudiantes de los grados en Educación Infantil y

Educación Primaria que completaron autoinformes sobre su alfabetización académica, pudo constatar que a pesar de sus carencias en la competencia lectoescritura y de una incorporación básicamente instrumental a la alfabetización digital pudieron superar sin dificultad las demandas académicas. Para estos autores, una posible explicación era que las demandas académicas no suponían tareas intelectualmente rigurosas, significativas o apoyadas por los estudiantes y se limitaban a exigir la búsqueda de información y el acceso al conocimiento de otros. La propuesta de Gore et al. (2012) constituye un buen referente del modo en que puede abordarse la secuenciación de las tareas de evaluación tomando en consideración los resultados de aprendizaje esperados.

En el momento actual en el que la formación universitaria tiene cada vez una mayor orientación profesional, las demandas que se realizan a los estudiantes para que demuestren su nivel de alfabetización académica tendrían que realizarse bajo la forma de tareas auténticas y/o de tareas sofisticadas. En el sentido definido por Guikers (2006), las tareas son auténticas cuando están basadas en criterios utilizados en la práctica profesional, generan resultados realistas (productos o procesos) y se valoran utilizando criterios transparentes y explícitos. Este tipo de tareas acercan a los estudiantes al mundo profesional y a las competencias que en ese mundo necesita poner en juego, generando un impacto en el aprendizaje del estudiante (“validez consecuencial”). De este modo, cuanto más auténtica es una tarea y más auténtico el contexto al que se refiere, más probable es que los estudiantes se centren en lo que es significativo, relacionen nuevos conocimientos con conocimientos previos, interaccionen los conocimientos de diferentes cursos e infieran ideas teóricas de las experiencias de la vida diaria, entre otros; en suma, que adopten un “enfoque profundo” al aprender (Guikers et al., 2006:383, 393). Por su parte las tareas complejas sofisticadas^[1] permiten evaluar habilidades o competencias de orden superior (análisis, toma de

decisiones, emitir juicios, etc.) de una forma más efectiva que los exámenes convencionales y facilitan el desarrollo de una evaluación formativa (Boyle, 2009).

Modalidades de evaluación

La evaluación de la alfabetización académica, bajo el enfoque de una evaluación para el aprendizaje, encuentra mejor acomodo en modalidades como la autoevaluación y la evaluación por compañeros. La autoevaluación (*self-assessment*) puede definirse como “un proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración de sus actuaciones y/o sus producciones” (Rodríguez Gómez et al., 2013:202), mientras que la evaluación entre iguales (*peer assessment*) es un “proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupo de estudiantes de su mismo estatus o nivel” (Rodríguez Gómez et al., 2013:202).

El proceso de evaluación de la alfabetización académica puede adoptar la forma de una revisión en la que se realizan valoraciones y se proporciona retroalimentación, pero no se puntúa o califica el proceso o el producto de la escritura. Pero también existe la posibilidad de que dicha revisión puede estar acompañada de una puntuación o calificación. En este último caso, el propio estudiante o sus compañeros pueden aportar dicha calificación o compartirla con el profesorado bajo la modalidad de coevaluación; es decir, a través de un proceso “mediante el cual docentes y estudiantes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones y/o producciones de los estudiantes” (Rodríguez Gómez et al., 2013:202).

No obstante, la posibilidad de calificar está limitada a algunas modalidades de evaluación por los propios requerimientos académicos de

la tarea. Así, determinados tipos de producciones escritas que pueden ser revisados bajo cualquier modalidad antes señalada – como, por ejemplo, un trabajo fin de estudios o una tesis doctoral–, sin embargo no pueden ser calificadas por el propio estudiante o por compañeros, sino únicamente por el personal docente. La modalidad de evaluación por el personal docente (*teacher/staff assessment*) es un “proceso mediante el cual docentes, tutores y otras figuras similares, de forma individual o en grupo, valoran las actuaciones y/o producciones del estudiante” (Rodríguez Gómez et al., 2013:202). Los tribunales para juzgar los trabajos fin de estudios, formados por varios docentes vinculados a la materia o al plan de estudios, son una de sus variantes más conocidas. En algunos sistemas educativos, como los del Reino Unido, los tribunales están formados por profesorado externo a la Universidad cuyos estudiantes son sometidos a evaluación.

Criterios y estándares de evaluación

El modelo de comunidad de discurso académico favorece que elementos fundamentales de un proceso de evaluación, como los criterios y estándares, sean compartidos por estudiantes y profesores, incluso cuando dichos elementos no son formulados de una manera explícita. Lo que dicho modelo recoge es la existencia de una comunidad formada por profesores y estudiantes que, mediante determinadas actividades, participan en redes de intercambio informal de conocimiento.

La figura 4 muestra una matriz formada por cuatro modelos de relaciones entre estudiantes y profesores de modo que cada uno de ellos representa una estrategia para establecer, comunicar y, en su caso, compartir decisiones relacionadas con elementos del proceso de evaluación como la delimitación de los estándares.

Figura 4. Matriz de modelos para compartir el conocimiento sobre los estándares de evaluación



Tomado de Price et al. (2012).

Como puede verse en la figura 4, el cuadrante 1 está ocupado por un modelo tradicional en el que los estándares utilizados en la evaluación de la alfabetización académica no son explícitos, de modo que los estudiantes los terminan identificando de un modo informal y accidental. En el cuadrante 2, los estándares de evaluación los establece el profesor o la institución de forma explícita (aunque con limitaciones) en la guía docente o en un documento ad hoc; el papel de los estudiantes es pasivo y se limita a tratar de comprenderlos y adoptarlos. El cuadrante 3 representa un enfoque constructivista en el que los estudiantes participan activamente en la comunicación del conocimiento tácito existente sobre los estándares de evaluación a través de procesos formales. Por último, el

modelo que ocupa el cuadrante 4 representa la comunidad de práctica cultivada.

La flecha que gira situada en el centro de la matriz refleja el progreso histórico a través de los cuatro modelos desde el modelo tradicional hasta el modelo de la comunidad de práctica compartida.

La comunidad de discurso académico tendría como una de sus tareas fundamentales la definición de los criterios y estándares de evaluación. Un criterio es un objetivo de calidad y nos indica qué características debe reunir la alfabetización académica de los estudiantes en un nivel formativo determinado (Grado, Máster o Doctor). Un estándar es una formulación que, para un criterio de evaluación, concreta o ejemplifica el desempeño básico o umbral que deben

alcanzar los estudiantes con relación a una tarea de evaluación.

En la elaboración de los criterios de evaluación de la alfabetización académica resultantes del trabajo en el seno de la comunidad de discurso académico, para cada uno de niveles de las enseñanzas universitarias (grado, máster o doctor), tendrían que considerar los tres componentes que vendrían a definir una escritura académica: el contexto del discurso, los aspectos formales del texto y el estilo de escritura. Los criterios relativos al contexto del discurso podrían ser los siguientes:

1. Relativos al subgénero discursivo

- 1.1. El texto escrito por el estudiante es coherente con los atributos que definen el subgénero académico demandado en la tarea, o bien

- 1.2. El lector identifica el texto escrito por el estudiante con un subgénero académico particular que coincide con el modelo discursivo propuesto en la tarea académica fijada.

2. Relativos a las audiencias

- 2.1. El texto escrito es accesible para una audiencia no especializada en el ámbito científico al que pertenece.

- 2.2. El texto escrito suscita el interés de una audiencia especializada en el ámbito científico al que pertenece.

3. Aspectos formales del texto

- 3.1. El texto escrito se corresponde al estilo de redacción demandado en la tarea para un subgénero discursivo académico determinado. Este criterio correspondería en un estudio empírico con un texto que incluyera una introducción (que recoge el desarrollo del problema, define el objeto de investigación, incluye los antecedentes y el estado del arte, expone los motivos y propósito de la investigación o en su caso, las hipótesis de partida), el método (los participantes, los procedimientos de recogida y análisis de la

información), los resultados obtenidos, la interpretación e implicaciones de los resultados o la discusión.

- 3.2. La estructura y contenido del texto son adecuados al subgénero discursivo académico y a lo demandado en la tarea. Por ejemplo, el texto escrito recoge un título, el nombre del autor o autores, un resumen, una introducción, el método seguido, los resultados, los comentarios (en forma de conclusiones, discusión, etc.) las referencias bibliográficas, los anexos y apéndices.

4. Estilo de escritura

- 4.1. La organización del texto responde adecuadamente a un estilo de escritura académica. Por ejemplo, el texto escrito se ajusta a la extensión fijada, está organizado con encabezados que se corresponden con el estilo de redacción demandado (un trabajo empírico, una revisión teórica, una experiencia educativa, etc.). Esta organización también incluye los niveles necesarios de ordenación, la estructura de los encabezados que orientan al lector sobre el orden de las ideas recogidas en el texto y las listas numeradas que indican un orden o secuencia temporal, etc.

- 4.2. El texto escrito comunica de forma eficaz las ideas que se presentan, los argumentos que justifican una propuesta y las interpretaciones de unos resultados, etc. Del mismo modo, las ideas o argumentos se exponen a través de una progresión temática y los conectores textuales adecuados que ayudan a mantener el curso de los argumentos. La redacción facilita una lectura fluida y eficaz, posee una adecuada cohesión textual acorde con el estilo de redacción y tiene un vocabulario apropiado.

A modo de ejemplo, los estándares correspondientes a los criterios relativos al género discursivo, en función de los diferentes niveles de enseñanza que conducen a un título universitario, pueden verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Estándares correspondientes a los criterios relativos al género discursivo

GRADO	MÁSTER	DOCTOR
1. El texto escrito denota que el estudiante domina las habilidades que demanda un subgénero concreto (p.e. una Memoria de prácticas, un cuaderno de laboratorio, una recesión crítica). Los elementos de la tarea están bien delimitados y los resultados son previsibles. RÉPLICA DEL DISCURSO	2. El texto escrito denota que el estudiante ha realizado una elección acertada del subgénero discursivo (artículo teórico o empírico, proyecto, informe) para dar respuesta a una finalidad (escribir un TFM) y una audiencia concretas. Los elementos de la tarea sólo están parcialmente definidos. Estos elementos corresponden al desempeño exigible en un nivel profesional. AUTONOMÍA Y ORIGINALIDAD EN EL DISCURSO	3. El texto escrito se adscribe a un campo especializado y asume las características discursivas propias de dicho campo, para dar respuesta a las demandas de una tesis doctoral clásica o de un trabajo por compendio. La tarea exige la construcción de un discurso que incorpore nuevos enfoques, ideas o técnicas. ESPECIALIZACIÓN Y COMPLEJIDAD DISCURSIVAS

Otro ejemplo relativo a los criterios relativos a los estilos de escritura, es el que se recoge en el cuadro siguiente.

Cuadro 3. Estándares correspondientes a los criterios relativos a los estilos de escritura

GRADO	MÁSTER	DOCTOR
1. El texto escrito resulta coherente atendiendo a las orientaciones de la tarea. Según el género escritor demandado en la tarea, estas orientaciones están referidas a la extensión del texto, el modo de organizar las ideas, la precisión y la claridad del discurso. RÉPLICA DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LAS CUALIDADES DE LA REDACCIÓN	2. El texto escrito atiende a la tarea integrando elementos de distinta procedencia (conceptual, metodológica, empírica) en un discurso coherente. A partir de dichas fuentes, elabora un discurso académico crítico que incorpora un marco conceptual, un análisis y unas conclusiones en respuesta a problemas actuales en campo profesional o un ámbito de estudio. AUTONOMÍA Y ORIGINALIDAD EN LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	3. El texto escrito recoge un discurso en el que se crea o interpreta un nuevo conocimiento, en respuesta a las demandas conceptuales o metodológicas que se realizan desde la vanguardia de una disciplina o de una práctica profesional. El discurso se construye a partir de juicios informados sobre cuestiones complejas en campos especializados en los que muchas veces se carece de información previa. ESPECIALIZACIÓN Y COMPLEJIDAD EN LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

Procedimientos de evaluación

Los procedimientos más comúnmente utilizados en la evaluación de la alfabetización académica son los argumentos evaluativos, las rúbricas y las escalas de estimación. A partir de dichos procedimientos, según la modalidad o modalidades de evaluación utilizadas, es posible evaluar las producciones escritas elaboradas por los estudiantes presentadas en un medio de evaluación determinado (p.e. un trabajo fin de estudios o proyecto).

Un ejemplo de rúbrica de evaluación de la alfabetización académica la encontramos en el

Cuadro 4. Esta rúbrica fue elaborada por O'Donovan et al. (2001: 76-77) que, una vez utilizada, fue valorada por una muestra de estudiantes. En la investigación realizada se hizo patente que su uso facilitaba la comprensión de los criterios y estándares de evaluación, la retroalimentación a los estudiantes (en términos de mejora de su producción escrita) y la consistencia en las calificaciones. No obstante, también se detectaron algunas de las deficiencias comunes a este tipo de procedimientos.

Cuadro 4. Rúbrica de evaluación de la alfabetización académica.
Muestra de una de las hojas de registro (se ha simplificado)

Nombre del Alumno			Número del alumno:			
Pensamiento/análisis/conclusiones						
CRITERIOS	A	B+	B	C	Suspender/ No-lograr	
15 Conclusiones	Conclusiones analíticas y claras bien fundamentadas en la teoría que muestran el desarrollo de nuevos conceptos	Buen desarrollo que se hace patente en el resumen de argumentos basados en la teoría/en la literatura	Evidencia de resultados y conclusiones basados en la teoría/en la literatura	Evidencia limitada de resultados y conclusiones apoyada en la teoría/en la literatura	Conclusiones no sustentadas/no válidas basadas únicamente en anécdotas y generalizaciones o que no son en absoluto concluyentes	
16 Análisis	Puede analizar datos nuevos y/o abstractos sin recibir orientaciones, utilizando un amplio rango de técnicas apropiadas al tópico en cuestión	Puede analizar datos nuevos y/o abstractos con unas orientaciones básicas, puede aplicar teorías fundamentales y comparar métodos/técnicas alternativas para obtener datos	Puede analizar a partir de orientaciones utilizando los principios / clasificaciones que se le proporcionan	Puede analizar un rango de información limitada a partir de orientaciones utilizando principios / clasificaciones	Fracasa al analizar información	
17 Conceptualización	Es hábil para reconocer y para resolver las inconsistencias entre las informaciones utilizando habilidades cognitivas y construyendo hipótesis	Comprensión consistente que demuestra de una forma lógica, coherente y lúcida	Demuestra comprensión en un estilo que es en la mayoría de los casos lógico, coherente y fluido	Intenta demostrar una comprensión coherente y lógica de la materia pero algunos aspectos resultan confusos y sin desarrollar	Comprensión de la tarea no evidente o falta de un esquema de trabajo lógico y coherente, o bien es confusa o sin desarrollar	
18 Razonamiento crítico	Demuestra la aplicación consistente de un análisis crítico bien integrado	Aplicación clara de la teoría a través del análisis/pensamiento crítico del área referida al tópico	Demuestra la aplicación de la teoría a través del análisis crítico del área referida al tópico	Presenta alguna evidencia de pensamiento/ análisis crítico y racionalidad al abordar el trabajo	Le falta pensamiento/análisis crítico/referido a la teoría	
19 Reflexión - Evaluación	Puede revisar de forma crítica la evidencia en la que se apoyan las conclusiones incluyendo su validez, fiabilidad y significación y puede investigar la información que es contradictoria/ identificar las razones de las contradicciones	Puede seleccionar las técnicas de evaluación apropiadas y puede evaluar la relevancia y significación de los datos recogidos	Puede evaluar la fiabilidad de los datos utilizando técnicas concretas y/o orientaciones del tutor	Evaluación limitada y sólo parcialmente precisa de los datos utilizando técnicas concretas y/o orientaciones del tutor	Fracasa al evaluar o utilizar las técnicas de evaluación o las evaluaciones son completamente inapropiadas	
20 Síntesis	Con una orientación mínima puede transformar datos y conceptos abstractos para lograr un propósito determinado y puede elaborar soluciones novedosas	Puede reformular un rango de ideas/ informaciones para lograr un propósito determinado	Puede reunir, cotejar y categorizar ideas e información en un formato predecible y estándar	Reúne, coteja y categoriza información de forma parcial en un proceso que sigue determinadas pautas	No organiza las ideas ni la información	
Comentarios:						
Evaluador:			Puntuación			
(Por favor ponga marcas en las celdas)						

Fuente: O'Donovan et al. (2001: 76-77)

Entre los elementos susceptibles de mejora, los estudiantes destacaron que tanto sus profesores como ellos mismos necesitaban recibir formación sobre el uso de la rúbrica que les aportase orientaciones claras para aplicarla de un modo consistente. Podría decirse que un buen procedimiento de evaluación, sin un consenso sobre su interpretación y un entrenamiento adecuados, no es garantía suficiente de una buena evaluación. En este sentido, la creación de una comunidad de discurso académico puede facilitar dicha formación a través del diálogo entre profesores o entre profesores y estudiantes en seminarios o actividades más informales centradas en la interpretación de los diferentes criterios o de los grados de la rúbrica. De igual modo, la presentación de varios ejemplos de producciones escritas, cada uno de ellos ajustado a un grado diferente de la rúbrica, puede facilitar una mejor comprensión del significado de los diferentes grados.

Los inventarios y las escalas de valoración tratan de determinar en qué medida los estudiantes universitarios alcanzan determinados estándares de alfabetización académica, expresados en forma de declaraciones que son valoradas por profesores o por compañeros utilizando gradientes de logro. Un ejemplo de inventario es el *Inventory of Processes in College Composition* desarrollado por Lavelle (1993). El instrumento, en su última versión validada por Lavelle y Guarino (2003:305) consta de 72 ítems que valoran tanto las actitudes hacia la escritura como las estrategias y enfoques presentes en las producciones escritas de los estudiantes universitarios. Dicho instrumento fue organizado en cinco dimensiones que traducen otros tantos enfoques de escritura y cuya caracterización se presenta en el cuadro 5:

Cuadro 5. Enfoques para la escritura basado en el *Inventory of Processes in College Composition* de Lavelle y Guarino (2003:305)

Enfoque	Motivo	Estrategia
Elaborativo	Expresarse por sí mismo	Visualización, audiencia, hacerse eco de algo
Baja auto-eficacia	Adquirir habilidades/evitar sufrimiento	Estudiar gramática, colaborar, encontrar consuelo o estímulo
Revisión reflexiva	Construir significado	Revisión, reorganización, redacción
Impulsiva-reflexiva	Simplemente escribir	Redacción en el último minuto, sin planificación ni revisión, como se habla
Procedimental	Agradar al profesor	Observar las reglas, organizar y gestionar la escritura

Entre las escalas de valoración merece destacarse como ejemplo, por su potencial para favorecer la autorregulación de la escritura académica, la *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale* (Zimmerman & Bandura, 1994). La escala intenta medir la autoeficacia percibida por los estudiantes para regular las actividades de escritura. Sus 25 ítem valoran la capacidad percibida por los estudiantes para: “a) desarrollar los aspectos estratégicos del proceso de escritura tales como la planificación, la organización y la revisión de las composiciones; b) tomar conciencia de los aspectos creativos de la

escritura, tales como generar tópicos de interés, escribir introducciones motivadoras y buenos marcos teóricos; c) desarrollar conductas que implican una autogestión del tiempo, la motivación y los distractores de la tarea” (Zimmerman & Bandura, 1994:849). El alumno debe evaluar su eficacia para cada tarea a través de una escala graduada de 7 puntos. Éstas oscilan entre la creencia por parte del estudiante de que no podría desarrollar las actividades asociadas a la escritura (puntuación 1) hasta la creencia de que podría desarrollarla con facilidad (puntuación 7).

Al considerar los procedimientos de evaluación, cabe señalar que no es tan importante la elección de uno u otro procedimiento sino su propio uso. Bajo cualquiera de las modalidades de evaluación elegidas y en aras de la propia trazabilidad y transparencia de un proceso de evaluación, lo importante es que quienes evalúan (sean profesores, compañeros o el propio estudiante) puedan sistematizar sus valoraciones utilizando un procedimiento de evaluación. El empleo de un procedimiento de evaluación aporta, al menos, dos ventajas fundamentales: a) permite explicitar y compartir operativamente entre profesores y estudiantes los criterios y estándares establecidos en una evaluación; y, b) favorece una retroalimentación más detallada facilitando información concreta al estudiante sobre qué debería cambiar en su producción escrita para mejorarla.

Retroalimentación y proalimentación

Elementos consustanciales a un proceso de evaluación para el aprendizaje como la retroalimentación o la proalimentación también requieren de la implicación efectiva de los estudiantes. La retroalimentación hace referencia, en su forma más convencional, a los comentarios u orientaciones que el profesor da a un estudiante o al conjunto de la clase para indicarles cómo deben reducir la distancia que separa su trabajo de lo que el profesor considera un discurso académico. La proalimentación supone la autorregulación de la escritura académica. En este caso, el estudiante ahora utiliza la información que tiene sobre su trabajo, generada a través del diálogo con el profesor o con sus compañeros, para decidir cómo debe regular su aprendizaje hasta alcanzar el nivel de referencia fijado.

La implicación de los estudiantes en la retroalimentación y en la proalimentación es

necesaria para que comprendan la información que reciben de sus profesores y compañeros y para que introduzcan mejoras en el proceso de su alfabetización académica. En este sentido, la retroalimentación y la proalimentación resultan efectivas en la medida en que sean el resultado de la interacción entre el estudiante a título individual y una *comunidad de prácticas* (Orsmond et al., 2011), como la comunidad de discurso académico.

Los dos mundos –el académico y el extra-académico– proporcionan al estudiante oportunidades para aprender a mejorar sus tareas académicas; en el segundo, los compañeros de carrera, los familiares, amigos y estudiantes de otras áreas de conocimiento integran al estudiante en una comunidad de práctica en la que se comparten estrategias de aprendizaje, recomendaciones para superar los exámenes, modos de afrontar un proyecto de trabajo en una asignatura “hueso”, etc. Desde esta perspectiva, la retroalimentación y la proalimentación no son sólo un asunto “de profesores” que ofrecen información para ayudar a los estudiantes a mejorar sus trabajos, sino también/ o más bien de “estudiantes y entre estudiantes”.

Para que podamos proporcionar retroalimentación o proalimentación a los estudiantes sería necesario: a) la existencia de un nivel de referencia establecido para cada uno de los criterios de evaluación de la escritura académica; b) el nivel de competencia actual del estudiante; y, c) algún procedimiento que permita comparar ambos niveles y generar información sobre la diferencia. En este sentido, no puede haber retroalimentación sin uno de estos elementos: el nivel de referencia, el nivel actual y el procedimiento de comparación (Guzmán-Simón y otros, 2015).

Cuadro 6. Niveles de evaluación, etapas de escritura e información al estudiante

NIVELES DE EVALUACIÓN	ETAPAS DE LA ELABORACIÓN DEL DISCURSO POR EL ESTUDIANTE		INFORMACIÓN AL ESTUDIANTE SOBRE SU PRODUCCIÓN ESCRITA	
	Contexto	Preparación	Retroalimentación previa	Proalimentación
Superestructura	Planificación	Revisión		
Macroestructura	Textualización		Retroalimentación	Proalimentación
Microestructura				

La retroalimentación y la proalimentación son parte integral de la evaluación de modo que la forma que finalmente adopten, cuando se ofrece información al alumno tras valorar su producción escrita, estará influenciada por los criterios y estándares, las tareas, los medios, las técnicas o los instrumentos utilizados en la evaluación. Además de los elementos mencionados, las propias características del estudiante que recibe la retroalimentación también afectan a la mejora de su alfabetización académica. En este sentido, al plantearse la retroalimentación o la proalimentación se debería sopesar la elección de los elementos del proceso de evaluación, así como las propias metas que tenga el estudiante con relación a su alfabetización académica, su

motivación o sus antecedentes o habilidades previas en este ámbito.

Las decisiones más importantes que debe adoptar el maestro al planificar la retroalimentación o la proalimentación que pretende ofrecerse a los alumnos son aquellas relativas a su finalidad y función, tipo, momento, recursos, etc. (Guzmán-Simón y otros, 2015; García-Jiménez y otros, 2015). Con relación a la *finalidad* de la información que se ofrece a los estudiantes tras la evaluación, aunque cabe considerar que responda a más de una finalidad, sería recomendable determinar si se busca la mera corrección de la producción escrita del estudiante o la orientación de su aprendizaje.

La *función* que desempeña la retroalimentación puede ser motivacional, de mejora de la disposición del estudiante para afrontar las tareas relacionadas con la producción escrita ya realizadas o previstas. También puede ser cognitiva, es decir, de

mejora de las habilidades que favorecen la alfabetización académica. En el caso de la proalimentación, la información que recibe el alumno tras la evaluación pretende cumplir una función metacognitiva dirigida a mejorar la autorregulación de la alfabetización académica.

El *tipo* de información que se ofrece a los estudiantes tras la evaluación de su producción escrita refleja los diferentes modos en los que se ofrece información a los estudiantes. Los dos grandes tipos son el no elaborado y el elaborado. La primera de ellas, la información no elaborada, es aquella que se proporciona en términos de «correcto/incorrecto» a los estudiantes habitualmente de forma inmediata y unidireccional, o bien la información que necesitan los estudiantes para poder corregir su tarea de modo que se ajuste al estándar establecido. La información elaborada es diferida e interactiva y ofrece explicaciones, pistas u orientaciones, pero en ningún caso la respuesta correcta o toda la información que el alumno necesita para completar adecuadamente la tarea.

Los *recursos* representan los medios utilizados para ofrecer la información a los estudiantes. Estos recursos pueden ser anotaciones escritas, comentarios verbales cara a cara o grabaciones en audio o en vídeo enviadas a los estudiantes a través de Internet, en forma de comentarios y observaciones, preguntas, pistas, consejos (García-Jiménez y otros, 2015).

La implicación de los estudiantes en la evaluación de la alfabetización académica: Un ejemplo de una comunidad de discurso académico

La alfabetización académica es un proceso cognitivo y epistémico fundamental para la elaboración del conocimiento y la reelaboración del pensamiento (Olson, 1994; Spivey, 1996; Carlino, 2005; Serrano de Moreno, 2001). No obstante, la competencia discursiva resultante de dicho proceso no es adquirida sino en la práctica de los estudiantes universitarios en un ámbito académico específico (Carlino, 2003: 89). En aras del desarrollo de dicha competencia, es necesario realizar intervenciones pedagógico-didácticas en clase y acompañar a los estudiantes durante las tutorías, intentando explotar el “potencial epistémico” de la escritura desde un ámbito disciplinar (Fabio, 2012).

En el enfoque de evaluación para el aprendizaje adoptado en este artículo, las intervenciones que se proponen para mejorar la alfabetización académica de los estudiantes están orientadas a potenciar la autorregulación de la competencia escritora por parte del propio estudiante. La idea básica es que el alumno de forma sistemática y progresiva, con un grado variable de participación de sus compañeros y profesores, aprenda a preparar, planificar, textualizar y revisar lo que escribe en un contexto académico.

Una intervención de esas características cabría situarla en el marco de las comunidades de práctica discursiva y dentro de un proceso de constructivismo social (Rust et al., 2005). Dicho proceso debería procurar que los estudiantes se implicaran en cada etapa de la evaluación, especialmente en el análisis y discusión de los criterios y estándares de evaluación. Una propuesta que ejemplifica un proceso de estas características es la que presentan Price et al. (2007). En ella, se consideran actividades como la redacción de un trabajo de investigación, una experiencia educativa, una memoria de prácticas o documentos similares que se deben convertir en una tarea de evaluación de una asignatura dada. A partir de esta idea, las actividades que se proponen a continuación formarían parte de los programas de las asignaturas de un plan de estudios. Estas actividades serían recurrentes y seguirían un ciclo de mejora continua que

afecta tanto al proceso como al producto de la escritura.

1. Elaboración de una parrilla o una rúbrica que defina, para cada criterio de evaluación del discurso académico, diferentes grados de desempeño. Dicha rúbrica sería el resultado del análisis y discusión, en el seno de la comunidad de discurso académico, de los criterios y estándares de evaluación.
2. Realización de lecturas críticas de textos relacionadas con la materia abordada en la asignatura, seguidas de una discusión que haga posible una transformación del conocimiento en dicha materia.
3. La redacción de informes, memorias, proyectos, artículos, etc. centrado en los criterios de presentación, estructura, análisis y evaluación.
4. Revisión por pares del proceso de escritura y de su producto.
5. Envío por parte de los estudiantes de una revisión por pares, realizada a partir de la utilización de la rúbrica previamente elaborada, completada con informaciones que proporcionen retroalimentación o proalimentación.

Referencias

- Alexander, P.A. & Jetton, T.L. (2000). Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. En M.L. Kamil, P.B., Mosenthal, P.D., Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. II (pp. 285-310). Nueva York: Longman.
- Barton, D. (1998). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Baynham, M. (2000). Academic writing in new and emergent discipline areas. In M. R. Lea & B. Stierer, *Student Writing in Higher Education. New Contexts* (pp. 17-31). Buckingham: Open University Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. *Genre and the new rhetoric*, 79-101.

- Bazerman, C. & Prior, P.A. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlos Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bizzell, P. (1989). Cultural Criticism: A social approach to studying writing. *Rhetoric Review*, 7, 224-230.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Jörgensen, P.S., (Eds.) (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011.
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Jörgensen, P.S., (Eds.) (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education* (pp. 83-104). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Black, P.; Harrison, C; Lee, C; Marshall, B & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 4-17. DOI:[10.1177/003172170408600105](https://doi.org/10.1177/003172170408600105)
- Boyle, A. & Hutchinson, D. (2009). Sophisticated task in e-assessment: what are they and what are their benefits? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (3), 305-319.
- Brodkey, L. (1987). *Academic Writing as a Social Practice*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Camps Mundó, A. & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Canagarajah, A.S. (2002). *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Carlino, P. (2003). ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, 32, 88-98.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N. Iñesta, A., Cuevas, I. & Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590.
- Chalmers, D. & Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at university*. London: Kogan Page.
- Curry, M. & Lillis, T. (2003). Issues in academic writing in higher education. In C. Coffin, M.J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis & J. Swann, *Teaching academic writing*. London: Routledge.
- Dublin descriptors (Joint Quality Initiative Meeting, 2004) http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/dublin_descriptors.pdf (Recuperado el 5 de febrero de 2015).
- Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical language awareness*. New York: Longman.
- Fabio, H. di (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación vocacional*, 26(49), 37-53.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Freedman, A. & Medway, P. (Eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Gillett, A. & Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment: an investigation into Practice. *Active Learning in higher Education*, 10, 120-137.
- Gore, J., Ladwing, J., Elsworth, W. y Ellis, H. (2012). *Quality assessment framework: A guide for assessment practice in higher education*. The Australian Learning and Teaching Council,






- available from: <http://www.altc.edu.au>, accessed 09 February 2014.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Guilkers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. and Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment, authenticity, study approaches and learning outcome, *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381-400.
- Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 79-92.
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M. & García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspect of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Harris, J. (1989). The idea of Community in the Study of Writing. *College Composition and Communication*, 40, 11-22.
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require of students: academic talks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20(3), 445-462.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (Ed.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lave, J. & Wenger, E. (1995). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavelle, E. & Guarino, A. (2003). A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305.
- Lea, M.R. (2005). "Communities of Practice" in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model? En Barton, D. & Tusting, K. (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power and social context* (pp. 180-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M.R. & Stierer, B., Eds. (2000). *Student Writing in Higher Education: New contexts*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Lea, M.R. & Street, V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The "Academic literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T.M. (2001). *Students writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge
- Lillis, T. (2003). Student writing as "Academic literacies": Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Lillis, T.M. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. & Luna, M. (2007). Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-007-9086-6>
- Nicol, D., McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2), 199-218.
- Nystrand, M. (1990). Sharing Words: The effects of readers on developing writers. *Written Communication*, 7(1), 3-24.
- O'Donovan, B. Price, M. & Rust, Ch. (2001). The Student Experience of Criterion-Referenced Assessment (Through the Introduction of a Common Criteria Assessment Grid). *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 1, 74-85.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of*

- writing and reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orsmond, P. Merry, S. Callaghan, A. (2011). Communities of practice and ways to learning: charting the progress of biology undergraduates, *Studies in Higher Education*. 1-17. First Article.
- Price, M., O'Donovan, B. and Rust, Ch., (2007). Putting a social- constructivist assessment process model into practice: building the feedback loop into the assessment process through peer review, *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 2, 143-152.
- Price, M., Rust, Ch., O'Donovan, B. Handley, K. and Bryant, R. (2012). *Assessment Literacy: The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. Kindle version.
- Radloff, A. (Ed.) (1998). *Communication-in-context. A Commonwealth Staff Development Funded Project*. Perth: Curtin University of Technology.
- REACU (2014). *Criterios y directrices de evaluación para la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado*.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. & García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198 – 210.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. Carbondale & Edwardville: Southern Illinois University Press.
- Rust, Ch, O'Donovan, B, & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 231-240.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22(4), 26-37.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, concordance and collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. & Percy, A. (1998). The IDEALL approach to learning development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. Conferencia de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1149&context=asdpapers>
- Spivey, N.N. (1996). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego/London: Academic Press.
- Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis*. Oxford: Blackwell.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. En: P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*(pp. 7-22). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Wingate, U. & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/ Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos de Comillas*, 1, 52-66. Recuperado de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>.

Notas

^[1] Se trata de tareas que se plantean utilizando un material de estímulo rico en medios (gráficos, sonido, vídeo o animación) y que demandan al estudiante la interacción en una variedad de

formas con dicho material. Además, cada tarea debe hacer referencia a varios temas o tópicos centrales en el aprendizaje del estudiante

Autor	To know more / Saber más
Guzmán-Simón, Fernando (fernandoguzman@us.es). Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en la evaluación de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil y de los procesos de alfabetización académica, tanto en el desarrollo de instrumentos de evaluación como en su validación. Es miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). Su dirección postal es: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología integradas. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España)	 0000-0001-7189-1849 
García-Jiménez, Eduardo (egarji@us.es). Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). En los últimos años sus trabajos se han centrado en el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación en educación, a través de aplicaciones informáticas, para uso del profesorado que trabaja en diferentes etapas educativas tales como EVALCOMIX, DIPEVAL y HEVAFOR. Su dirección postal es: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España)	 0000-0002-5885-8267  



Revista Electrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).